

中国—西班牙高校内部教学质量管理的比较 ——以中国海洋大学和西班牙第斯托大学为例

黄 洁^{*}

(厦门大学教育研究院 厦门 361005)

摘 要: 本文基于对中国海洋大学和西班牙第斯托大学的内部教学质量管理的比较研究,得出以下结论:两所高校的内部教学质量管理机制都深深扎根于对“高等教育质量”的理解中;中国海洋大学采取的管理思路是自上而下的质量评估与反馈,而西班牙第斯托大学更侧重于自下而上的质量控制与提升。存在其差异的根本原因是教育理念的问题:中国海洋大学偏向于国家需求论和教师中心观念,而西班牙第斯托大学偏向个人需求论和学生中心观念。

关键词: 课程教学评估; 欧洲教育结构调整计划; 内部教学质量管理的

The Comparison of Internal Teaching Quality Assurance Systems in China and Spain: Based on the Case Study of Ocean University of China and University of Deusto

HUANG Jie

(Research Institute of Education, Xiamen University, Xiamen 361005, China)

Abstract: This paper compares the internal teaching quality management implemented in the Ocean University of China and University of Deusto and presents findings on the following: Internal teaching quality management implemented in the two universities is grounded in a deep understanding of “higher education quality”; Ocean University of China is more inclined to quality assessment and feedback of “top down”; University of Deusto emphasizes quality control and improvement which is more “bottom up”. The difference in educational ideas is that Ocean University of China is partial to “National Demand Theory” and “teacher – centered”, while University of Deusto is more “Personal Demand Theory” and “student – centered”.

Key words: Course Teaching Evaluation; Tuning Educational Structures in Europe; Internal Teaching Quality Assurance System

中图分类号: G64

文献标识码: A

文章编号: CN53 – 1203/C (2011) 3 – 0010

^{*} 作者简介: 黄洁, 厦门大学教育研究院 2009 级硕士研究生。

自从高等教育进入大众化时代以来,质量问题一直是人们讨论的焦点。众多人在为高等教育的质量下降而担忧,认为“在高等教育系统内部存在向下均质化的幽灵”。^[1]而从全球范围来看,高等教育质量向下均质化这种现象的确也在各国不同程度地发生了,由此带来的大学声望的日益下降、大学毕业生就业日趋偏难以及大学教授地位的不断下滑等现象引起了人们的关注。因而各式各样的外部质量保证机构先后涌现,内部质量管理机制不断建立,共同承担起质量监控、评估和提高的责任。尽管外部质量保障和内部质量管理缺一不可,但是质量的生成与提高最终还是应该依赖后者,尤其是大学的内部教学质量。

中国海洋大学的课程教学评估制度几乎与中国的“高校本科教学评估制度”同步诞生,20多年的风雨历史让该校形成了自己的内部教学质量特色;而西班牙第斯托大学(University of Deusto),作为博洛尼亚进程的子计划——欧洲教育结构调整计划(Tuning Educational Structures in Europe)的两所主持单位之一,也率先实践了基于欧洲教育结构调整的内部教学质量计划。该计划由分布于欧洲32个国家39所高校^[2]的135位各学科专家参与,针对欧洲高校内部质量保证的要求,通过对行业变化、社会需求、毕业生及各学科专家的综合调研,提出了针对9个学科(数学、地质学、历史学、欧洲研究、护理学、化学、物理学、商业企管学、教育学)的专业学位目标、专业能力要求及课程改革的整体参考方案。因此,比较这两个扎根于不同政治、经济、文化背景下的成功案例的异同,有着特殊的意义。

一 中西高校现状及内部教学质量 管理概述

中国海洋大学是一所以海洋和水产学科为特色,包括理学、工学、农学、医(药)学、经济学、管理学、文学、法学、教育学、历史学等学科门类较为齐全的教育部直属重点综合性大学,是国家“985工程”和“211工程”重点建设高校之一。学校现有崂山、鱼山和浮山三

个校区,共有34800余名各类学生(其中全日制博士、硕士研究生、本科生22800余名)和2700余位教职工。^[3]

中国海洋大学的“课程教学评估制度”是在我国从计划经济走向市场经济的转变过程中提出并建立的,先后经历了三个阶段:审时度势,高瞻远瞩:20世纪80年代教学评估拉开序幕;探索不已,成果斐然:20世纪90年代初步建立质量保障体系;完善体系,独树一帜:21世纪初建立评估与督导点面结合的新体系。^[4]20多年的坚持,使该校拥有了一套科学性、客观性和可行性较强的评估指标体系,推动了该校的教学研究,进而使“重科研、轻教学”的严重失衡现象也得到了一定程度的拨正。

西班牙第斯托大学坐落在西班牙巴斯克区的毕尔巴鄂(Bilbao),创办于1886年,在当时的巴斯克自治区希望拥有自己的地区大学和耶稣会试图在西班牙的中心地区传播高等教育的共同需求下诞生。该校拥有毕尔巴鄂和圣塞巴斯蒂安两个校区,共有9560名学生和2800位教师,最著名的学科是法学和商学。它在高等教育国际化方面做得非常出色,尤其在与欧洲其他国家及拉丁美洲国家的大学的合作上,共与这些国家的200多所大学签订了合作协约。除此之外,对人才杰出性和高质量的高等教育的追求也是该校的一大特色。^[5]

由该校和荷兰格罗宁根大学共同主持的欧洲教育结构调整计划萌芽于2000年,分为四个阶段:第一阶段从2000年12月到2003年1月;第二阶段从2003年2月到2004年12月;第三阶段从2005年1月到2006年10月;第四阶段从2006年11月开始,当前还在进行中。持续将近十年的该计划在学位的可读性和可比较性、两段式教育结构的划分、学分体系的建立、基准点的确定、9个不同学科领域专业学位目标、各学科一般能力和专业能力指标的提出、学生学习量的测定、教学评价方式以及质量保证等方面都做出了显著的成绩,尤其是在能力本位的学习和质量保证方面。^[6]

二 中西高校对“质量”及“内部教学质量”的理解比较

当谈及“内外部质量保证”“质量管理”等词时,如何理解“质量”是一个不可避免的问题。而对质量的定义是一个难点,人们从不同的角度赋予“质量”不同的解释。^[7]首先,从比较的角度看,最有代表性的观点有两种:一种是与同类相比,即横向比较,把质量定义为“最优”;一种是与过去相比,即纵向比较,把质量定义为“增值”。其次,从符合满足的角度看,一种观点认为质量是符合某种质的规定性,是“符合规格”的程度;另外一种观点认为,质量是对主体需要的满足,是“适用”。再次,从不同学科角度定义质量。管理学认为,质量即“有效”;哲学上的质量是指事物的“品质”或“特性”,是其内在规定性;经济学着重从投入产出的角度考察质量,认为质量就是“效益”。从教育学学科的视角看,教育质量首先体现在人才培养的质量上。而“衡量的标准是教育目的和各级各类的培养目标。前者规定受培养者的一般质量要求,亦是教育的根本质量要求;后者规定受培养者的具体质量要求,是衡量人才是否符合质量规格”。

纵观各国的高等教育质量观,可发现:学者们对高等教育质量的定义都是从上述对“质量”的不同角度理解中延伸出来的,例如我国不同学者所持有的阶段论质量观、需要论质量观、适应论质量观、目标论质量观、全面质量观^[8]和欧洲高等教育的发展进程中曾先后流行过的优秀标准论、目标适应论、基本标准论和消费者满意论^[9]等。相对应地,也有从不同学科角度定义高等教育质量的。由于中国和西班牙的文化及高等教育体制的差异性,本文在分析中国海洋大学和西班牙第斯托大学对“质量”和“内部教学质量”的理解时,切入点不同。对中国海洋大学的分析主要针对我国《高等教育法》中规定的高等教育任务和大学自身的培养目标,而对西班牙第斯托大学的分析则从其主持的“欧洲教育结构调整计划”入手。

《中华人民共和国高等教育法》规定,高等

教育的任务是培养具有创新精神和实践能力的高级专门人才,发展科学技术文化,促进社会主义现代化建设。^[10]中国海洋大学的人才培养目标是培养德智体美全面发展,具有民族精神和社会责任感、国际视野和合作竞争意识、科学精神和人文素养、创新意识和实践能力的高素质创新型人才。

欧洲教育结构调整计划的总体目标是整个高等教育系统要为每个学生创造其接受最佳以及最合适的高等教育的机会和环境,并不断提高和保证高等教育的质量。在各种各样的判断质量好坏的标准中,该计划选择了“策略是否能达到目标”和“目标是否合适”这两项基本标准。而目标合适与否取决于课程是否满足学生、教师、雇主和社会上更多利益相关者的期望,并且在设定目标时要同时考虑学生的研究能力和就业力。

通过比较,便可发现:高等教育质量的本质是“标准问题”,且最基本的质量标准即目标达成和满足需求。中西双方在考虑高等教育质量问题时,都有考虑到这两个维度,只是解决对策和侧重点不同。中方在制定目标时,更看重需求的满足,尤其是国家和社会的需求,并没有给予“如何测量目标的达成程度”和“学生的需求”这些问题太多考虑空间。如“创新精神”“创新意识”“创新型人才”“实践能力”“国际视野”等目标都非常符合国家的“建设创新型国家”“走向国际舞台”等战略需要,却非常抽象,因而没有与之相衔接的可操作的措施。而西方在制定目标过程中,更多地考虑“怎样测量策略是否达到目标”和“个体”需求。这个“个体”包括除学生以外的其他高等教育利益相关者。因此,利益相关者对高等教育的“满意度”成为了西方衡量“目标达成程度”和“目标合适与否”的重要指标,并且非常具有实践层面的意义。正是这种差异,使得中西方高校在进行内部教学质量管理的关注点有所不同。

三 中西高校内部教学质量比较

工商界的全面质量管理思想和理论对高等教育质量管理有着深远影响,且强调全方位、全过程和全员参加的管理,因此用该理论来分析中西两所高校的内部教学质量相对全面。在全面质量管理中,由美国质量管理专家戴明提出的“PDCA 循环”^[11]颇具代表性。PDCA 循环是计划 (Plan)、执行 (Do)、检查 (Check)、处理 (Action) 的简称,也是全面质量管理工作必须经过的四个阶段。计划阶段 (P) 是顾客及其他相关方的要求及组织的方针,建立过程的目标,确定过程的方法和准则,确定过程所需要的资源和信息;执行阶段 (D) 是按照策划的结果实施过程;检查阶段 (C) 是根据质量方针、质量目标 and 产品要求,对过程的参数和过程的结果进行监视和测量,并报告监视和测量的结果;处理阶段 (A) 是依据监视和测量的结果,采取纠正和预防措施,持续改进过程。

(一) 计划阶段

中国海洋大学的课程教学评估工作是为应对 1985 年《中共中央关于教育体制改革的决定》的提出而启动的。因此当时的教学评估专家在制定“课程评估指标体系”时主要依据《国家教委关于开展高等工程教育评估研究和试点工作的通知》中指出的五项原则,即方向性原则、科学性原则、客观性原则、可测性原则和简易性原则。^[12]这五大原则加上中国传统中根深蒂固的“教师中心”观念,使“课程评估指标体系”的重点放在了教师以及教师相关工作环节中可观测的“硬件条件”中,如教学大纲、教材、教学方法、教学态度和教书育人、考核方法、教学设施等。虽然专家们当时已经认识到“专业评估是学校评估的基础”,但在专业评估方面却没有付诸努力。

而西班牙第斯托大学所主持的欧洲教育结构调整计划在设计课程之前要进行广泛的调查咨询,对象包括学术团体、相关专家、专业机构、雇主和其他的利益相关者。然后,由具有

全球性质的学术团体根据上述多层面的调查结果设计某个领域的专业学位目标和专业学位能力要求基准点 (一般能力和专业能力)。如仅教育学领域就问卷调查了 879 位毕业生、201 位雇主和 134 位专业学者,若加上商业企管学、地质学、历史学、数学、化学、物理学这六大领域,则共问卷调查了 5188 位毕业生、944 位雇主和 998 位专业学者。^[13]此后,教师则根据专业学位能力的基准点和课程在专业培养中的位置进行课程设计。计划开设的课程还必须具备以下条件^[14]审核:

1. 计划开设的课程必须为学生提供必要的资源,包括人力资源和物质资源。人力资源包括教学人员、辅助人员、实习导师;物质资源包括教学和科研所需的环境和设备。因大学教师队伍的质量直接影响到大学教学的质量,因此必要的资源也包括开课教师有接触新的教学方法和最新知识的机会等专业发展方面的提高与培训机会。

2. 每门计划开设的课程须制定一份详细的课程大纲。此课程大纲应能清晰地描述该门课程的目标,并深刻地体现出专业发展目标中所预设的学习成果,即用一般能力和专业能力来描述学生学习了这门课程后应该掌握的知识、具有的能力和能够做的事情。

3. 课程设计必须既有质的思考,又有量的考量。在质的方面,要考虑到学生毕业时的就业力、公民意识的发展和学术以及智力的训练;此外,还不可忽略高等教育的一个主要目标:促进学生的主动学习,使其成为主动学习者。在量的方面,要考虑到学生的课余时间,使其不处于“超载”状态;要有效地利用欧洲学分转化体系,将课堂与课余学习有效地衔接起来衡量学生的总学习量,从而达到科学地布置学生学业任务的目的。

4. 课程设计时就计划好能力本位的多元教学评估策略。在设计课程时必须提出恰当的教学评估策略,用以监督和复查课程教学情况。在该大学,对学生的测试评估要求采取过程性多元评估,传统的考试形式不能超过 15%。^①

从这可以看出:中国海洋大学的内部教学质量更为静态,质量保证措施是在既定的

专业学位目标及要求下,对微观的课程进行评估。并且评估指标体系的设计却偏向宏观,依赖评估专家对教师各方面的评价。而西班牙第斯托大学则相对动态,通过不同文化和学科背景的专家研讨来进行专业学位能力基准点的设置,倾向于将可能影响到教学质量的因素控制在最佳状态。这是一种具有系统性的质量控制,即从专业到课程的整体变革,并且在控制相关条件时,要求细致、具有操作性。这种方式更加依赖教师自身的努力。

(二) 执行阶段

中国海洋大学实行的是课程教学评估和教学督导的“点面结合”体系^[15],由该校高等教育研究与评估中心实施,具有强制性和约束性,即所有的教师要晋升高级职称,必须拿出他所担任的一门本科课程参加校级课程教学评估,且获得合格以上等级。教学督导在督察、指导中若发现教师出现教学事故,则在职称评审中实行一票否决制。课程教学评估工作开始于每个学年的第19周,持续至下一学年的第23周,主要分为四个阶段:评估准备阶段——组织报名及确定评估课程、组织评估专家队伍、制定计划和布置工作,过程性教学评估阶段——听课并查阅教师的教学文件、全面收集学生对教学的评价意见、整合教学信息(教学评估专家、学生和教学督导),终结性评估阶段和公示——采取“看(各方面的评价信息)、听(各专家组^②代表介绍情况)、议(集体讨论评议)、投(匿名投票打分)”四步对被评课程做出鉴定及终结性评价意见,最后阶段——根据已有的量化等级标准,产生最后结果,对获得优秀和良好课程的教师颁发荣誉证书和奖金。与此同时,教学督导负责对全校的教学过程、教学质量、教学秩序、教学管理等进行督促、检查、指导,对存在的问题提出改进的意见和建议。另外,成立于2007的教学支持中心,在“以追求学术卓越即教学卓越为目标、师者更需要终身学习、高校教师培养的国际化”的理念支持下,也开展了教学观摩、教学研讨会以及定期及不定期的讲座制度。

西班牙第斯托大学在执行过程中,则非常

有特色地将大学教师发展项目与内部教学质量管理体系相结合,由该校教育科学学院(ICE-UD)的教师发展部负责,通过对不同知识领域教和学进行研究,进而保障教学质量,促进教师在教育过程中发展教学技能和教学价值观。ICE-UD的主要工作内容有^③:确认学院层面应该发展的教学价值观和教学技能;帮助学生学习的能力;促进学生主动学习;促进“基于能力学习”的有效性;教学方法计划和对学生学习成果评价能力的发展;基于欧洲教育结构调整计划的课程设计和评估等。这种做法使参与教师开始关注教学研究、教育理念的转变、学习方法的更新、课程设计的转变、学生能力的养成及学习成果的体现,从根本上接受“以学生为中心”的教学模式。

在这一阶段,中西方两所高校的内部教学质量管理体系亦存在共同和不同之处。共同点是两所高校都有专门机构和人员来负责。但是中方倾向于从外在因素来调动教师参与质量管理的积极性,如将课程教学评估与教师的晋升挂钩,对评估结果为优秀的教师给予荣誉表彰和奖金。在强调专家对课程教学的评鉴和促进作用外,也强调教师群体内部的相互学习。而西方则更强调从内在因素方面着手,如转变教师的教学观念,使教师真心诚意地接受整个课程体系的安排,积极参与并发挥教学创造性。

(三) 检查与处理阶段

中国海洋大学的检查与处理主要体现在三个方面:一是贯穿于整个课程教学评估过程的教学督导的作用——他们有权对任何一门课程进行随堂听、看、导、评,且每周要听课两学时以上并对授课教师的教育思想、教学态度、教学方法、教学效果特别是对教师教学的个性特点、优势和存在的主要问题等进行分析与评价,从而提出今后改进的建议和意见。二是在课程教学评估工作的最后阶段,即形成终结性结果以后,评估专家会将评价意见反馈给被评教师本人和所在单位。三是进行教学观摩时,听课的其他教师可从自身经验出发,给予被评教师一些反馈。

西班牙第斯托大学在这个阶段的主要措施

是对开设课程的反馈与复查。反馈过程包括对一些重要指标的信息收集和分析,如考试成功率、该课程对学生就业或者进一步深造的贡献率、学生的选修率、合作院校对该课程的满意率等。这些反馈的目的在于发现课程设计和教学过程中存在的缺陷,并予以纠正和改善。而课程教学的复查则需建立在前馈圈(与反馈圈相对,即在课程开设之际,通过对学生的问卷调查,获得学生关于该课程的理解以及希望通过该课程所学到的知识和发展的能力)的运行基础之上,即经过一段时间后,对教师、学生或实习单位雇主重新进行调查,审核学生是否得到预期发展。^[16]

经过比较,可得出:中国海洋大学对教学的检查倾向于过程,更具有连贯性和针对性,每位被评教师都可随时获得其他专家或教师对自身教学的反馈,以便于不断改正与完善,但没有考虑到教学的效果及学生的实际成长;而第斯托大学的检查侧重于教学效果,具有阶段性,必须在某一阶段的课程教学完成之后才能获得学生的“成长”和“满意度”等情况,并根据相关结果来进行课程设计和实施的调整。但两所高校的共同点是:虽然都有反馈,但教学质量能否真正得到提高,仍有赖于教师的主动性。

结 论

从总体上看来,中国海洋大学和西班牙第斯托大学的内部教学质量管理机制都具有较长的历史,因此体系比较成熟,且深深扎根于对“高等教育质量”的理解中。在此基础上,中国海洋大学采取的是自上而下的内部教学质量管

理思路,即教学“产品”,也就是学生的质量要满足国家和社会的需求,且质量目标比较抽象,可操作性不是很强;而西班牙第斯托大学注重的是学生及其他高等教育利益相关者的需求,管理思路更侧重于“自下而上”,因而质量目标的测量指标非常明确,且有实践意义。

在全面质量管理理论的分析框架下,通过对中国海洋大学和西班牙第斯托大学内部教学质量措施措施的对比,可发现:两所高校在全面质量管理的计划、执行、检查和处理这四个基本阶段都各有特色,存在差异的根本原因是教育理念的问题,即高等教育的根本目的是什么。中国海洋大学偏向于国家需求论和教师中心观念,因此课程教学评估从计划阶段到最后的处理阶段都是在设定好的专业背景下实施,更多关注的是对教师的评价,并通过外在因素来吸引教师参与课程评估的积极性,相对处于静态;而西班牙第斯托大学偏向个人需求论、社会需求论和学生中心观念,因此整个质量管理计划更关注如何实现学生“能力”的发展。从专业学位能力基准点的设立,到教师课程大纲对“学生能力”的考虑,最后再到各方利益相关者的反馈等,都融入了“能力”因素,相对动态。西班牙第斯托大学主要通过结合大学教师发展来改变教师的教育观念等内在因素来达到推动质量管理的目的。从反馈和处理的角

度看,中国海洋大学的内部教学质量措施具有随时性和立即性的特点,而西班牙第斯托大学则偏向于阶段性。

值得注意的是,这是处于不同高等教育体制背景下的两个个案,所以不能说谁优于谁,“存在即有其合理性”,但是仍存在着相互学习的必要性和可能性。

注 释

①③ 2010年6月23日厦门大学范怡红教授赴西班牙第斯托大学访谈该校教育学院院长约苏·爱扎吉瑞教授(Josu. S. Eizagirre)时所得到的数据和资料。

②学科专家组由相同和相近学科的专家组成;横向专家组由不同学科专家组成,对评估课进行全面听课,并进行横向比较;同行专家组由相同学科的专家担任,有时聘请兄弟院校或研究院具有较高学术造诣和教学水平的专家学者。(宋文红,马勇.质量为本 孜孜以求[M].山东:中国海洋大学出版社.2007:47.)

参考文献

- [1] [美] C. 克拉克·克尔. 高等教育不能回避历史——21 世纪的问题 [M]. 王承绪译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001: 72.
- [2] University of Deusto, University of Groningen. Tuning Educational Structures in Europe [EB/OL]. <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=215&Itemid=239>, 2011-03-16.
- [3] 中国海洋大学. 学校概况 [EB/OL]. <http://www.ouc.edu.cn/xxgk2.htm>, 2011-03-05.
- [4] [12] [15] 宋文红, 马勇. 质量为本 孜孜以求 [M]. 山东: 中国海洋大学出版社, 2007: 7~11; 80; 12~34; 46~49.
- [5] University of Deusto. Introduction of Deusto [EB/OL]. <http://www.deusto.es/servlet/Satellite/Page/1227879422943/ingl/%231227879422943/c0/UniversidadDeusto/Page/subHomeTPL>, 2011-03-05.
- [6] University of Deusto, University of Groningen. Tuning Educational Structures in Europe [EB/OL]. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=2&Itemid=25>, 2011-03-07.
- [7] 万文涛, 王云兰, 张意忠. 高等教育论高等教育管理若干问题研究 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2007: 196~197.
- [8] 韩映雄. 高等教育质量研究——基于利益关系人的分析 [M]. 上海: 上海科技教育出版社, 2003: 13~27.
- [9] D. Van Damme. Quality Assurance in the European Higher Education Area [J]. Cuadernos Europeos de Deusto, 2003, 29: 133~150.
- [10] 中华人民共和国高等教育法 [EB/OL]. <http://www.legalinfo.gov.cn/zt/2004-06/10/content105943.htm>, 2011-03-08.
- [11] 刘书庆, 杨水利. 质量管理学 [M]. 北京: 机械工业出版社, 2003: 16~17.
- [13] University of Deusto, University of Groningen. General_Brochure_final_version [EB/OL]. <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=155&Itemid=182>, 2011-03-12.
- [14] [16] University of Deusto, University of Groningen. Tuning Educational Structures in Europe [EB/OL]. <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=176>, 2010-08-07.